A black and white photograph of a desk. In the center, a lamp with a glass chimney and a metal base stands on a small table. To the right, a stack of books is visible. In the foreground, a quill pen lies on a piece of paper. The background is a textured wall.

PENSAR LA FORMACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Juan David Parra Orozco*

* Docente e investigador del pregrado en Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Central y representante de docentes ante el Consejo de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte. El artículo da cuenta de una revisión bibliográfica y de una reflexión conceptual para formular el proyecto formativo en lectura y escritura en la educación superior que se adelanta en dicha facultad

Foto tomada de <http://www.morguefile.com>

La civilización, el sentido de la vida social y el porvenir de la democracia dependerá —en buena medida— de la capacidad de la educación universitaria para formar ciudadanos capaces de leer tanto periódicos como noticieros de TV, videojuegos, videoclips e hipertextos [...], con todo lo que ello implica de continuidades y rupturas entre los muy canónicos modos de leer libros y las anárquicas maneras de navegar entre textos.

Jesús Martín Barbero

Referirse a la escritura en las ciencias sociales exige reconocer que se trata, no de una práctica monolítica universal, sino de prácticas diferenciadas de cada comunidad, en el marco de unas relaciones complejas que tienen que ver con aspectos epistemológicos, con el contexto institucional y con las tradiciones culturales dentro de las cuales se desarrolla la ciencia [...]; ya sea como forma de comunicación, como forma de acumulación de información y conocimiento, como herramienta de reflexión o como instrumento de investigación.

Yalile Sánchez H.

Resumen

La Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte de la Universidad Central busca fortalecer las prácticas docentes a partir de la lectura comprensiva y de la escritura creativa de diferentes tipos de textos (ensayos, creaciones de ficción, investigaciones sociales en diversos formatos icónicos, audiovisuales, textuales o multimedia); en los cuales la vida académica universitaria les exige ejercitarse tanto a los docentes como a los estudiantes y demás agentes educativos.

Los fines del trabajo académico en la universidad son los de acercar a los estudiantes a la cultura letrada, al reconocimiento de los autores y de los textos canónicos de cada disciplina. Pero lo más importante es hacerles ver a los docentes y a los estudiantes de qué manera pueden tomar caminos alternativos de lectura, recepción y comprensión de los textos; caminos que les permitan entablar un diálogo fructífero con la diversa cultura textual de la academia y, así, crear y producir contenidos propios, a partir de las interpretaciones y reflexiones que surgen de una lectura pausada, creativa, crítica y reflexiva.



Introducción

Me propongo partir de algunas concepciones sobre la enseñanza de las competencias lectoras y de escritura que, a su vez, implican el uso del texto y la producción de documentos por parte de los estudiantes en las diversas áreas del saber de las ciencias sociales y las artes.

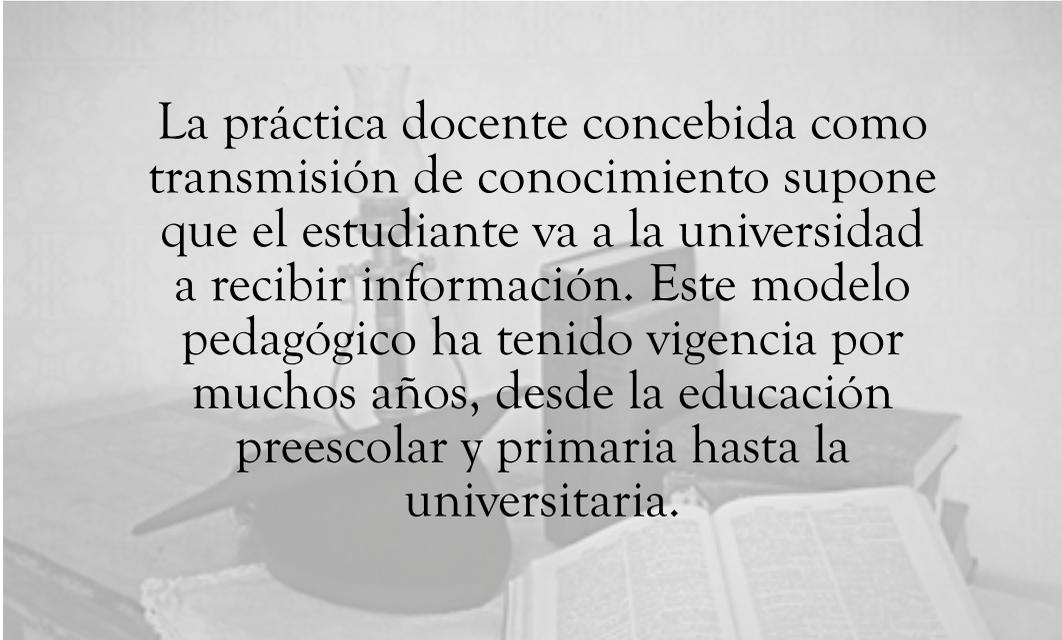
Dichas concepciones las tomo de una fase inicial muy exploratoria que ha permitido el diálogo con algunos docentes de la facultad y que corresponden, a su vez, a las teorías y conceptualizaciones que se han desarrollado en la educación, la pedagogía, la lingüística y las teorías semióticas y sociológicas sobre la producción de signos y simbolizaciones en la vida social.

De otro lado, pensar conjuntamente los procesos de producción textual implica que los docentes y los estudiantes llevan a cabo una serie de acciones que les facilitan un encuentro con la cultura escrita y lectora. Eso quiere decir que se problematizan las formas

como tradicionalmente se ha usado el texto en la vida universitaria.

Asimismo, se diversifica el significado de la idea que se tiene del texto, que si bien ancla sus raíces en la cultura letrada —la que subyace al texto o libro tradicional—, hoy se expande hacia una multiplicidad de formas de transmitir información y de crear mensajes. Esto mismo comprende las diversas maneras de ver, leer y comprender la vida cotidiana, el mundo social en el cual deben estar insertados los profesionales de las ciencias sociales y de las artes.

Sin duda, hay un lugar común en la revisión de bibliografía y en el diálogo previo con docentes que ha permitido ir consolidando la elaboración de un proyecto formativo en lectura y escritura para la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte de la Universidad Central. Ese lugar está constituido por prácticas que consideran al libro solo como un medio de transmisión, por el exceso de información textual y por



La práctica docente concebida como transmisión de conocimiento supone que el estudiante va a la universidad a recibir información. Este modelo pedagógico ha tenido vigencia por muchos años, desde la educación preescolar y primaria hasta la universitaria.

una administración curricular que se basa en un modelo de plan de estudios cerrado, terminado y racionalizado frente a la cultura textual.

En los siguientes párrafos, intento explicar cómo pueden comprenderse estos supuestos, que se constituyen en los antecedentes conceptuales sobre cómo en la vida universitaria se han solido pensar las problemáticas que se derivan de las prácticas de los docentes (a partir de los textos que seleccionan y proponen como lecturas en sus cursos, así como del tipo de trabajos escritos —o creativos de diversos formatos— que esperan como resultado de la interacción del estudiante con las temáticas trabajadas).

El modelo tradicional

La práctica docente concebida como transmisión de conocimiento supone que el estudiante va a la universidad a recibir información. Este modelo pedagógico ha tenido vigencia por muchos años, desde la educación preescolar y primaria hasta la universitaria. Se basa en la noción de la *tabula rasa*, según la cual todo aquel que llega al aula de clase no cuenta con información, saberes previos y experiencias vitales.

Este modelo implica un uso funcionalista del texto o libro. Eso quiere decir que la información que ha elaborado una determinada ciencia social se considera como un corpus ya acabado que debe ser conocido por los estudiantes, “transmitido” a sus mentes en blanco, y del cual ellos deben dar cuenta mediante la memorización o la recitación de textos.

Así, el estudiante subraya el texto con la idea de repetir lo que ya está escrito en él; pero no con el ánimo de entablar un diálogo con su autor, ni de plantear preguntas a partir de lo comprendido, ni, más importante

aún, de establecer una serie de relaciones o asociaciones entre diferentes textos: entre aquellos cuya lectura hace parte del desarrollo de una asignatura y aquellos que, por ejemplo, él lee o ha leído por interés propio. (Tampoco se plantea la posibilidad de establecer relaciones bibliográficas dentro del currículo, de reconocer puntos comunes entre los diversos autores y textos leídos en un determinado periodo de su formación universitaria).

El modelo funcionalista y de *tabula rasa* de la cultura textual busca que el estudiante repita lo que ya está consignado en una tradición académica y privilegia la memoria y la recitación, en lugar de la discusión de ideas, la formulación de preguntas y la vivencia de diversas experiencias lectoras a partir de un mismo texto.

Es funcionalista porque se considera que el texto escrito cumple una única función: proporcionarle al estudiante información sobre una ciencia, un saber, un entramado teórico o una historia de las artes, por ejemplo. El saber ya está acabado. La información es fija y ya dada. Las maneras de comprender una situación son las que están en las raíces de la tradición de una ciencia, arte o saber.

El diseño curricular que se deriva de este modelo es un trayecto cerrado, lineal, muy estructurado, fijo y tradicional. Es un camino de formación lleno de requisitos de saberes previos, de correquisitos, de linealidades en las maneras como se debe estudiar y aprender en una determinada disciplina. Este diseño curricular compagina muy bien con la concepción del estudiante como *tabula rasa*, incapaz de hacer asociaciones y conexiones, desprovisto de lecturas y experiencias propias previas.

Así, se diseña el camino, el que siempre han recorrido quienes se han formado en

esa tradición de las ciencias sociales o de las artes. Y se asume que solo de esa manera, con ese único método y trayecto lineal de experiencias frente a los textos, el estudiante podrá ser validado en esa determinada disciplina.

Al respecto, es posible plantear una analogía que quizás permita comprender esta situación de la vida universitaria. Pero es necesario advertir que esta debe ser comprendida solo en un juego de lenguaje que permita comparar contextos muy diferentes. Por esta razón, es necesario guardar las distancias y admitir las diferencias en la analogía que, a continuación, propongo.

El docente como censor

Durante el primer semestre del año 2013, en la ciudad de Bogotá la Universidad Central recibió la primera visita al país del nobel de literatura J. M. Coetzee. Fue un acontecimiento cultural de suma relevancia. El auditorio principal de la Universidad se llenó, no solo de estudiantes, sino de personas de todas las edades que querían escuchar de viva voz textos inéditos de un escritor —por lo demás prolífico— del que ellos ya habían leído o estaban leyendo alguno de sus libros.

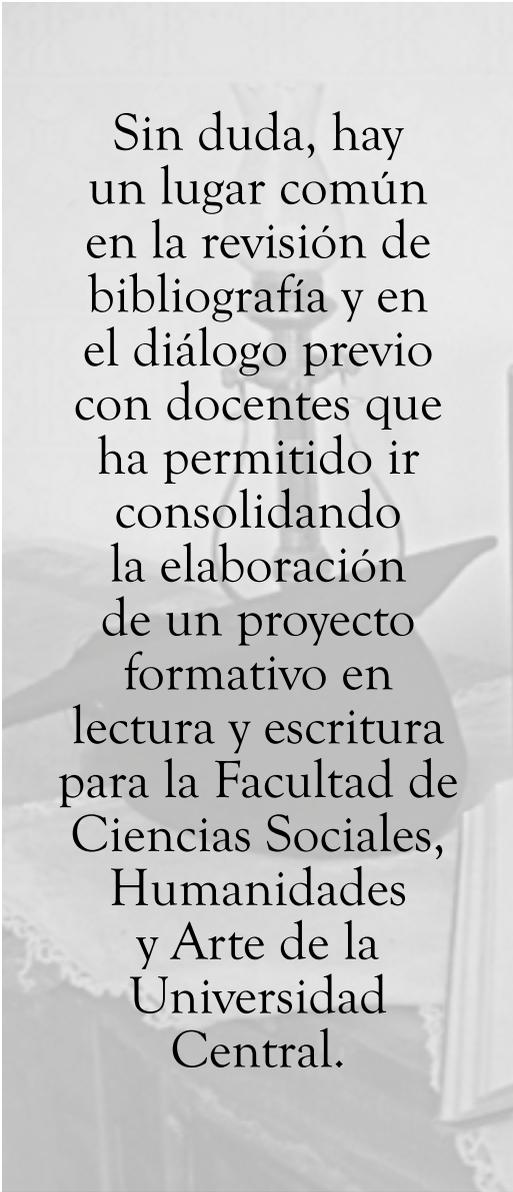
Salvo quizás para los estudiantes, profesores y lectores que están vinculados directamente a las áreas de creación literaria, los textos de este autor no hacen parte de los planes de estudio de otras disciplinas de las ciencias sociales y de las artes.

No obstante, es un autor que nos convoca a todos por los temas tratados: la creación, la experiencia estética frente al texto, la perspectiva de género y la cultura letrada, las injusticias sociales, los totalitarismos, la exclusión política, la censura.

Sí, la censura. Ese fue el tema de la sesión de clausura del encuentro con J. M.

Coetzee en la Universidad Central. Y es aquí donde puede entrar la analogía ya mencionada, entendida como una manera de comprender las situaciones que se viven en la enseñanza de los procesos de lectura y escritura en la Universidad.

Coetzee contó cómo sus libros literarios fueron sometidos al régimen y a la comisión de censores, quienes al final terminaron aprobando la publicación de sus obras



Sin duda, hay un lugar común en la revisión de bibliografía y en el diálogo previo con docentes que ha permitido ir consolidando la elaboración de un proyecto formativo en lectura y escritura para la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte de la Universidad Central.



porque consideraban que sus textos eran para una minoría, que sus historias no eran populares y que no llegarían a tener una comunidad grande de lectores.

En su conferencia, detalló cómo, sin saberlo en su momento, conoció y compartió algunos momentos de su vida con sus censores. Solo después de la caída del régimen y gracias a la apertura de expedientes, pudo conocer en los archivos los procesos y dictámenes que se efectuaron sobre su obra.

Pensemos, un poco en la idea planteada por el pedagogo latinoamericano Paulo Freire: “A cada maestro se le sale su gendarme”.

¿De alguna manera los docentes podemos caer en una suerte de mecanismo

burocrático cuando seleccionamos lo que debe ser leído y los textos que preferimos imponer (que no proponer) dentro del régimen de nuestras clases?

¿No hay una cierta exagerada y desmedida preocupación burocrática cuando se revisa el plan de estudios y se considera que es el mecanismo que, se supone, garantiza y refleja los procesos de lectura en las asignaturas?

¿Cómo “medimos” o, mejor, valoramos en la educación superior las experiencias lectoras, a las cuales los estudiantes de una misma clase pueden llegar de diversas maneras?

¿Es necesario que el proceso lector de un texto sea igual para todos los estudiantes que asisten a una misma asignatura, que estudian un mismo currículo?

Por supuesto, con la analogía propuesta no pretendo equiparar a los profesores universitarios con funcionarios de regímenes totalitaristas. Solo me propongo plantear una serie de preguntas frente al modelo funcionalista, el de un maestro centrado en el texto escrito que considera que el saber de su disciplina es cerrado y acabado, un simple “paquete” de información que debe ser recitado por sus estudiantes.

Ilustremos esta comparación con una cita de la conferencia del nobel sudafricano pronunciada en el aula magna de la Universidad Central:

Aunque las leyes de censura no otorgaban concesiones en cuanto al tipo de público, a

menudo los censores distinguían entre los libros para las masas y aquellos que atraerían a un público minoritario y aplicaban estándares más rigurosos a los primeros. Fui tratado con indulgencia porque solo un pequeño grupo de la población me leería. En esta postura, está implícita una visión de la manera como los libros afectan el curso de la historia: lo que cambia la historia no son los libros que salen y son comprados inmediatamente por las masas (Coetzee, 2013).

De alguna manera, el afán de novedad editorial y los gustos y preferencias de los maestros son sesgos subjetivos que los llevan —en ocasiones— a imponer una sola ruta de lectura y de trabajo de los textos y de los autores estudiados en las clases.

Lo fundamental es plantearse lo siguiente: ¿para qué ponemos a leer un determinado texto a un estudiante? ¿Qué pretendemos que el estudiante descubra, en cuanto concepto, explicación teórica o modo de abordaje metodológico de una situación disciplinar, cuando elegimos a uno u otro texto y privilegiamos a un autor frente a otros?

En una de las sesiones del laboratorio de lectura creativa, propuse esta analogía entre maestro y censor, en la medida en que es posible aplicarle la técnica descrita por Rodari¹ del binomio fantástico.

1 Gianni Rodari (2012) sistematizó una serie de prácticas pedagógicas que se llevaron a cabo en colegios de la región de Emilia-Romaña con el objetivo de que los estudiantes y los docentes escribieran historias.

Uno de estos modelos es el del binomio fantástico. Pues, según sostenía Rodari: “no basta con un polo eléctrico para provocar una chispa, se necesitan dos. La palabra aislada actúa solo cuando encuentra una segunda que la provoca, la obliga a salir de los caminos gastados del hábito a descubrir nuevas capacidades de significar. *No hay vida donde no hay lucha*”.

Es en este sentido agonístico en el que planteó la analogía entre censor y maestro en la vida universitaria. Igualmente, en el laboratorio de lectura creativa se propuso un trabajo interdisciplinar entre docentes para desarrollar ideas sobre binomios fantásticos entre campos diversos del saber. Este texto fue trabajado durante el periodo intersemestral en el laboratorio de lectura creativa.

Así, la discusión arrojó la conclusión según la cual el docente, en muchas ocasiones, deviene un controlador de los textos (posible sentido de la idea del censor), por medio tanto de los libros y documentos que deja circular en su clase como de su labor específica de estar leyendo y revisando lo que otros escriben (sus estudiantes), aunque así termine descuidando su propia actividad de escritura (pueden pasar varios semestres durante los cuales el docente orienta muchas clases, pero escribe muy pocas líneas).

Para los docentes que orientaron el laboratorio de escritura, el punto de reflexión a partir de la conferencia de Coetzee sobre la censura está en destacar cómo los censores eran, para el nobel sudafricano, personas que surgieron del mismo mundo académico, intelectual, de la escritura.

Es decir, no obstante ser personas con una gran sensibilidad por la cultura, las letras y la argumentación ensayística, cayeron, como parte de sus rutinas burocráticas, en esa dinámica de revisar los textos, de controlar lo que se debe dejar leer o circular en cada aula de clase y de restringir sobre qué autores es preciso hacer referencias.

De manera análoga, los docentes le trazan al estudiante una ruta unidireccional, inequívoca y totalizadora, una que debe seguir si quiere alcanzar el conocimiento.

Un nuevo modelo

Pero, cuando en la vida universitaria se insertan espacios como los que busca establecer la presente propuesta (el proyecto formativo en lectura y escritura en la educación superior) se producen una serie de “altos”, de llamadas de “alerta”, para que los docentes y estudiantes se detengan un momento, lean los textos que tienen sobre su pupitre de una manera más tranquila, pausada,

calmada. Así, de pronto, surgen otras perspectivas de formación.

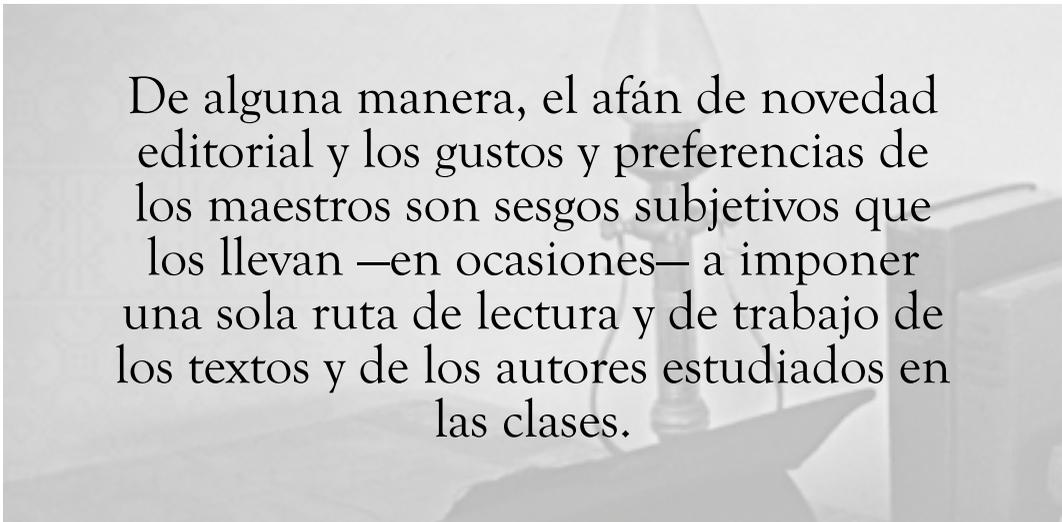
Por esta razón, se plantea concebir la lectura y la escritura como caminos diversos y múltiples, caminos que probablemente logren llegar a la misma meta. El propósito de todo espacio académico es desarrollar competencias. Para eso, son necesarios unos conocimientos teóricos previos que, en últimas, son proporcionados por textos de diversa índole (escritos, audiovisuales, icónicos, multimedia).

Así como en el cuento de Borges “El sendero de los caminos que se bifurcan” (un cuento en donde se plantean diversas preocupaciones filosóficas que distraen al lector, que le entregan una especie de drama detectivesco que debe ir descubriendo y armando), el docente quizás deba cumplir más un papel de orientador de los procesos de lectura y de escritura: debe diseñar diversos caminos, quizás laberínticos, para que sus estudiantes se encuentren y se pierdan en medio de las lecturas, para provocar interrogantes, para suscitar preguntas y posibles respuestas a las temáticas y ejes conceptuales que se trabajan en cada espacio académico.

En consecuencia, se hace necesario proponer un enfoque teórico y metodológico que permita comprender la práctica lectora de maestros y estudiantes como un proceso poco lineal, como una experiencia instalada en el mundo de la vida, como un acontecer estético múltiple y diverso. La experiencia de leer y de escribir cada vez más debe dejar de ser unidireccional y funcionalista y pasar a ser una experiencia vital múltiple, diversa, creativa y comprensiva.

¿Cómo lograr este giro pedagógico en la cotidianidad de las aulas de clase? Sin duda, mediante un trabajo reflexivo y permanente con los docentes. A través de la incorporación de diseños pedagógicos que favorezcan este cambio significativo en las maneras como tradicionalmente nos hemos relacionado con los procesos de lectura y escritura en la Universidad.

Solo con la participación y cooperación de los docentes, desde la diversidad de cada una de las ciencias sociales y de las artes, será posible afianzar una experiencia formativa, más que investigativa, de la lectura y la escritura.



De alguna manera, el afán de novedad editorial y los gustos y preferencias de los maestros son sesgos subjetivos que los llevan —en ocasiones— a imponer una sola ruta de lectura y de trabajo de los textos y de los autores estudiados en las clases.



Cecilia Porras (óleo sobre lienzo, fragmento).

Solo con la participación y cooperación de los docentes, desde la diversidad de cada una de las ciencias sociales y de las artes, será posible afianzar una experiencia formativa, más que investigativa, de la lectura y la escritura.

A modo de cierre de esta reflexión, hay que precisar que el paso de un modelo funcionalista y de *tabula rasa* a una concepción pedagógica múltiple, creativa y diversa de la lectura y de la escritura en la educación superior requiere de una fundamentación teórica según la cual el acto de leer es la base potencial para el acto de escribir los propios textos.

Conclusión

En síntesis, pues, con base en la lingüística, la textolingüística y la teoría del discurso (en autores que desarrollan la noción de un lector activo y constructor de sentidos, entre ellos Eco, Hjelmslev, van Dijk y Cassany), puede afirmarse que *leer y escribir son procesos lingüísticos de carácter comunicativo y cognitivo determinados por el pensamiento y el lenguaje*, procesos que suponen una interacción entre los textos y el sujeto, que es portador de diversos conocimientos culturales, gustos, deseos e intereses propios.

El proyecto formativo en lectura y escritura en la educación superior comprende la multiplicidad de textos que hoy circulan desde lo audiovisual, la multimedia y los lenguajes gráficos y simbólicos. Y, en lo que compete a la escritura académica, privilegia la lectura y la comprensión, así como la producción de textos escritos que informan, reflexionan, asumen posiciones críticas y plantean interrogantes.

No se propone formar al estudiante solo con reglas y fórmulas instrumentales para que sea mejor escritor o productor de textos. A esto es posible llegar en la medida en que el estudiante desarrolla las competencias que otros han desarrollado para producir lo que han escrito, en la medida en que devela las claves de estructuración y experimenta permanentemente diferentes tipos de lecturas y las contrasta con las de los pares

o compañeros de clase y los docentes que guían el proceso.

Así pues, el proyecto asume una base conceptual que concibe la escritura y la lectura como un proceso, como una competencia que se adquiere con la práctica permanente, mediante la producción continua de textos diversos, mediante la apropiación de las experiencias del propio sujeto.

Este proceso puede ser denominado complejo-cognitivo. Y, mediante la implementación de estrategias pedagógicas en el aula para impulsar procesos de intervención con los estudiantes, el proyecto propone abordar un modelo constructivista.² ■

Bibliografía

Cassany, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 2000.

Coetzee, J. M. “Ensayo sobre la censura”. Universidad Central. Bogotá, Colombia. 10 abril 2013. Publicada en la revista *Arcadia* 92.

Rodari, G. *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta, 2012.

2 Es un modelo pedagógico humanista. Se centra en la persona y asume no solo su carácter racional, sino también sus sentimientos, emociones y predisposiciones en el acto de aprender. Los tres principios que garantizan un adecuado aprendizaje por parte del sujeto son los siguientes: 1) la relación permanente con el objeto de conocimiento, que son los libros, las crónicas, la literatura, los textos periodísticos, los ensayos, las reseñas, las obras audiovisuales, la dramaturgia, el cine, la música, etc.; 2) la interacción con los otros, pues se aprende a leer y a escribir con lo pares en la clase comparando el estilo y la forma de escribir de los otros y leyendo en voz alta la producción propia, para poner en evidencia los errores comunes e individuales; 3) se aprende mejor si el objeto de conocimiento es significativo y se incorpora en las prácticas de la vida cotidiana.